

Oelsner, Verónica

## **Das Bildungssystem Argentiniens unter besonderer Berücksichtigung der historischen Entwicklung in der beruflichen Ausbildung**

*Oelsner, Verónica [Hrsg.]; Richter, Claudia [Hrsg.]: Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen. Münster : Waxmann 2015, S. 41-62. - (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung; 15)*



Quellenangabe/ Reference:

Oelsner, Verónica: Das Bildungssystem Argentiniens unter besonderer Berücksichtigung der historischen Entwicklung in der beruflichen Ausbildung - In: Oelsner, Verónica [Hrsg.]; Richter, Claudia [Hrsg.]: Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen. Münster : Waxmann 2015, S. 41-62 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-113992 - DOI: 10.25656/01:11399

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-113992>

<https://doi.org/10.25656/01:11399>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Verónica Oelsner

## Das Bildungssystem Argentiniens

unter besonderer Berücksichtigung der historischen Entwicklung  
in der beruflichen Ausbildung

### 1. Demographischer, wirtschaftlicher und politischer Hintergrund

Argentinien ist eine präsidentiale föderative Republik, die in 24 Jurisdiktionen (23 Provinzen und die autonome Stadt Buenos Aires, die Hauptstadt des Landes) geteilt ist. Der Volkszählung vom Jahr 2010 entsprechend leben in Argentinien rd. 40 Mio. Menschen, wovon allein ca. 13 Mio. auf die Hauptstadt und ihre Agglomeration Gran Buenos Aires entfallen (INDEC, 2010a, 2010b). Rund 93% der Bevölkerung ist städtisch (SITEAL, 2012).

Der größte Teil der argentinischen Bevölkerung ist europäischer, meist italienischer und spanischer Abstammung – ein Ergebnis der sog. Masseneinwanderung aus Europa, die zwischen den letzten Jahrzehnten des 19. und den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts stattgefunden hat (vgl. Oelsner, 2007). Laut der Volkszählung von 2010 sind nur rd. 950 000 Menschen indigen oder direkte Nachkommen indigener Völker (INDEC, 2010c), was ca. 2,4% der in Argentinien lebenden Bevölkerung darstellt. Der Anteil afrikanischer Nachfahren ist mit rd. 150 000 Einwohnern noch viel geringer (INDEC, 2010d): Sie machen nur ca. 0,37% der Gesamtbevölkerung aus. Seinerseits beträgt der Anteil der im Ausland geborenen Bevölkerung mit ca. 1,8 Mio. Menschen (INDEC, 2010e) 4,5% der Bevölkerung. Rund 90% der Bevölkerung bekennt sich zur römisch-katholischen Kirche, die vom Staat gefördert wird. Die jüdische Gemeinde ist mit bis zu 300 000 Mitgliedern die größte Lateinamerikas (Munzinger-Archiv, 2006). Die Amtssprache Argentiniens ist Spanisch.

Bezüglich der sozioökonomischen Indikatoren wird der aktuellen Regierung von Cristina Fernández de Kirchner (seit 2007 an der Macht) vorgeworfen Eckdaten zu manipulieren, um ihre Popularität zu begründen bzw. aufrechtzuerhalten. Deshalb ist es zurzeit schwierig, zuverlässige Zahlen anzubieten. Nach offiziellen Angaben lebten im Jahr 2012 6,5% der Bevölkerung in Armut und 1,7% in extremer Armut (INDEC, 2012). Im großen Kontrast dazu schätzt das Factbook der US-amerikanischen CIA, dass 2010 30% der argentinischen Bevölkerung in Armut lebte (CIA, 2012). Nach dem *Human Development Index* – einem Wohlstandsindikator für Länder, der nicht nur Pro-Kopf-Einkommen, sondern auch Gesundheit und Bildung berücksichtigt – stand Argentinien 2010 hinter Chile auf Platz 2 unter den Ländern Lateinamerikas (SITEAL, 2012, S. 1, 3).

Wirtschaftlich galt Argentinien in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts als „Kornkammer der Welt“, und bis zur Weltwirtschaftskrise von 1929 erlebte es ein beträchtliches wirtschaftliches Wachstum (vgl. Bernecker, 2004, S. 59, 61, 65), das nicht zuletzt dank der Masseneinwanderung aus Europa mög-

lich wurde. Doch seitdem erreichte die argentinische Wirtschaft nie wieder ihren ehemaligen Glanz. Vielmehr kann sie beschrieben werden als „ein wackliges Gerüst, wie bei einer Achterbahn rast die Wirtschaft darauf mal aufwärts und mal abwärts“ (Gurk, 2012). In den letzten 80 Jahren hat sie andauernd unter sich wiederholenden Wirtschaftskrisen, hoher Inflation, wachsender Auslandsverschuldung und Kapitalflucht gelitten. Die letzte große Wirtschaftskrise brach im Jahr 2001 aus, als sich nach wachsender ökonomischer Instabilität und Restriktionen eine Kapitalflucht ereignete. Als Folge kollabierte das Bankensystem und das Land musste seine Insolvenz erklären. Dem folgte eine politische Krise mit über mehrere Monate andauernden Massenprotesten und sog. *cacerolazos* unter der Parole an die Politiker „*que se vayan todos!*“ (alle [Politiker] sollen weg!). Nach einem guten Jahrzehnt werden aktuell in Argentinien erneut hoch restriktive wirtschaftspolitische Maßnahmen durchgesetzt, wonach in breiten Sektoren der Gesellschaft über eine neue Krise spekuliert wird. Doch jenseits von Spekulationen steht die argentinische Wirtschaft heutzutage auf wenigen Stützpfeilern: vornehmlich der Automobil- und Metallindustrie und der Landwirtschaft. Laut Schätzungen der CIA (2012) waren im Jahr 2009 5% der Arbeitskräfte in der Landwirtschaft, 23% in der Industrie und 72% im Dienstleistungssektor tätig.

In politischer Hinsicht hat Argentinien im Laufe des 20. Jahrhunderts einen kontinuierlichen Wechsel zwischen demokratischen Regierungen und Militärdiktaturen durchlaufen, was schwere Folgen auf die Institutionen des Landes hatte. Allein zwischen 1955 und 1983 gab es vier Militärregimes (1955–1958, 1962–1963, 1966–1973, 1976–1983). Das Letzte war auch das Grausamste. Die politische Verfolgung, die dieses Regime betrieb, hinterließ geschätzte 30 000 sog. ‚Verschwundene‘. Seit der Rückkehr des Landes zur Demokratie im Jahr 1983 hat aber das Motto ‚nie wieder‘ (*nunca más*), das von der argentinischen Menschenrechtskommission verbreitet wurde, tiefe Wurzeln in der Gesellschaft geschlagen. So bleibt die Demokratie trotz erneuter Wirtschafts- und Regierungskrisen weitgehend stabil – eine Tatsache, die laut Birle, Bodemer & Pagni (2010, S. 9) im starken Maße der demokratischen Reife der Bürgerinnen und Bürger zu verdanken ist. Doch eine Stärkung der staatlichen Institutionen im Sinne von Rechtsstaatlichkeit und Verfahrenssicherheit kann in Argentinien in der Sicht der gleichen Autoren nicht konstatiert werden:

„Die Argentinier haben nach wie vor kaum Vertrauen in die politischen Institutionen. Die politische Kultur bleibt geprägt von personalistischen und klientelistischen Grundzügen und nicht selten wird ein populistischer Anti-Institutionalismus gepflegt, wodurch tragfähige mittel- bis langfristige Entwicklungsstrategien und gesamtgesellschaftliche Kompromisse deutlich behindert werden“ (Birle, Bodemer & Pagni, 2010, S. 12).

All diese Darstellungen bilden den Kontext der Entwicklungen und der Situation der Bildung in Argentinien, die im vorliegenden Beitrag im Mittelpunkt stehen. Der erste Teil bietet einen allgemeinen Überblick über das argentinische Bildungssystem. Dabei behandelt er seine historische Entwicklung, die Reformen der 1990er Jahre, seine Struktur und die aktuelle Situation der Bildung anhand von Eckdaten. Anschließend werden im zweiten Teil die historischen Voraussetzungen und Entwicklungen der beruflichen Ausbildung in Argentinien vertieft in den Blick genommen.

## 2. Das argentinische Bildungssystem<sup>1</sup>

### 2.1 Historische Entwicklung

Wie in dem Rest der Kolonialgebiete Spaniens waren während der Kolonialzeit auch am Río de la Plata, im heutigen Argentinien, die wenigen Bildungseinrichtungen hauptsächlich darauf ausgerichtet, durch Elementarschulen das Christentum zu verbreiten und durch Lateinschulen und Universitäten die zukünftigen religiösen und politischen Führungseliten auszubilden (Puiggrós, 2003, S. 30ff.). Die Elementarschulen boten Grundbildung (wörtlich: *primeras letras*, erste Buchstaben) in Verbindung mit der katholischen Religion. Die auf die Universität ausgerichteten Schulen unterrichteten humanistisch-religiöse Inhalte, die an den *Ratio Studiorum* der Jesuiten angelehnt waren: Grammatik oder Latinität (Latein, lateinische Autoren, Rhetorik) und Philosophie oder Künste (Logik, Ethik, Metaphysik, Physik). Die Universitäten waren mit ihrem *trivium* (Grammatik, Rhetorik und Dialektik) und *cua-drivium* (Arithmetik, Musik, Geometrie und Astrologie oder Astronomie) hauptsächlich darauf ausgerichtet, den Glauben zu stärken und religiöse sowie politische Führungseliten auszubilden (ebd., S. 32).

Die ersten Bemühungen, ein modernes nationales Bildungssystem aufzubauen, setzten ab Mitte des 19. Jahrhunderts ein, nachdem die in der Folge der Unabhängigkeit von Spanien (1816) ausgebrochenen Bürgerkriege zwischen verschiedenen Gruppierungen und Provinzen unterdrückt wurden (vgl. Halperín Donghi, 1982). Den Aufbau eines Schulsystems sahen die politischen Führungseliten des nun unabhängigen Argentiniens als die unabdingbare Grundlage eines modernen Nationalstaates an. So galt die Grundschulbildung als Königsweg zur Bildung eines modernen Staatsbürgers und zur kulturellen Integration des Einwanderernachwuchses – ein zentrales Thema, da seit den Einwanderungsströmen aus Europa ab Mitte des 19. Jahrhunderts ein immer größer werdender Teil der Bevölkerung ausländisch war und diese Tatsache aus der Sicht der Politiker ein Hindernis zur Bildung der Nation darstellte. Ihrerseits sollte die Sekundarschulbildung die heranwachsenden Führungsschichten ausbilden (Tedesco, 1993; Puiggrós, 2003; Albergucci, 1996).

Die schnelle Ausbreitung der Grundschuleinrichtungen erfolgte ab 1884, gefördert durch das *Ley No. 1 420 de Educación Común*, das an das französische Modell angelehnt war. Dieses Gesetz erklärte die Schulpflicht für Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren, den kostenlosen Schulbesuch und den Laizismus der Bildung. Der Ausbau der Grundschulbildung wurde auch durch die vom Staat ebenso entschlossenen geförderte Ausbildung von Lehrkräften möglich. Ab 1871 wurden zahlreiche Normalschulen zur Lehrerbildung (*Escuelas Normales*) gegründet, die einheitlich diplomierte Grundschullehrer ausbilden sollten (vgl. Tedesco, 1993, insb. Kap. VIII).<sup>2</sup> Damit positionierte sich Argentinien als das Land Lateinamerikas mit der frühesten Entwicklung im Bereich der Grundschulbildung. Folgende Zahlen veranschaulichen den Erfolg: Während um das Jahr 1890 ca. 250 000 Kinder die Grundschule besuchten, waren es um 1915 bereits ca. 900 000 (Puiggrós, 1991, S. 318). Ähnlich war die Entwicklung der Anzahl von staatlichen Grundschulen: 1880 gab es 1 279 Einrichtungen; im Jahr 1915 hatten sie sich mit 6 274 praktisch verfünf-

1 Die Autorin möchte sich an dieser Stelle bei Dr. Silvina Larripa (*Universidad Nacional de La Plata*) bedanken, die für dieses Kapitel einschlägige Informationen und Literatur zur Verfügung gestellt hat.

2 In der Zeit zwischen den Jahren 1871 und 1896 listet Juan Carlos Tedesco (1993, S. 150) die Gründung von 38 Normalschulen auf.

facht (ebd., S. 314). Diese institutionelle Entwicklung spiegelte sich in der Senkung des Analphabetismus wider: Während im Jahr 1869 (erste Volkszählung) 77,4% der Bevölkerung ab 14 Jahren Analphabeten waren, hatte sich diese Zahl im Jahr 1914 bereits mehr als halbiert (35,9%) (Rivas, 2010, S. 13).

Anders war die Entwicklung der Sekundarschulen, die, wie bereits erwähnt, von einem anderen Prinzip geleitet wurden. Mit ihrer Gründung zielten die Führungseliten des Landes nicht auf die gesellschaftliche Inklusion und dadurch auf die Bildung aller Staatsbürger ab, sondern vielmehr auf Selektion, um die angehenden politischen und Verwaltungseliten des im Modernisierungsprozess begriffenen Landes auszubilden – ein Phänomen, das Tedesco (1993) die „politische Funktion“ der Sekundarschule nennt. Entsprechend besuchten um 1900 bereits rd. 450 000 Schüler die Grundschule, aber nur 6 700 die Sekundarschule; um 1960 war die Kluft mit rd. 2,9 Mio. Grundschulern gegen 560 000 Sekundarschüler immer noch sehr groß. Erst ein paar Jahrzehnte später sollte eine Tendenz der Verkleinerung dieser Kluft einsetzen (Rivas, 2010, S. 13).

In den ab 1863 errichteten Sekundarschulen, den *Colegios Nacionales*, genossen die geisteswissenschaftlichen Fächer und die Orientierung an der Universität absolute Priorität (Tedesco, 1993; Puiggrós, 1992). Eine praxisbezogene Ausrichtung im Sekundarschulbereich wurde lange Zeit nur wenig gefördert. Zwar entstanden einige Handels- und Industrieschulen (die erste Handelsschule im Jahr 1890, die erste Industrieschule im Jahr 1899). Doch auch diese boten eine vornehmlich theoretische Ausbildung an und bereiteten die Jugendlichen nicht nur auf ihren Eintritt als Führungskräfte in die Arbeitswelt vor, sondern auch auf die Fortsetzung ihres Studiums an der Universität (Gallart, 1987, S. 25). Die Debatten und Reformprojekte, zu welchen diese Orientierung der Sekundarbildung führte, werden im zweiten Teil dieses Beitrags behandelt.

Der Anfang der Universitäten, auf welche die *colegios* ausgerichtet waren, reicht in Argentinien bis 1613 zurück, als die Universität in Córdoba durch die Jesuiten gegründet wurde, um den Klerus auszubilden. Ihr folgte 1821, nach der Unabhängigkeitserklärung von Spanien, die Gründung der Universität von Buenos Aires, heute die größte Universität Argentiniens, die von ihrer Ausrichtung her von Anfang an säkular war. 1897 wurde die Universität von La Plata errichtet. Trotz schwerer politischer Schläge während der Militärdiktaturen des 20. Jahrhunderts und ständiger Ressourcenknappheit zählen diese heute noch zu den prestigeträchtigsten Universitäten Argentiniens. Weitere Gründungen erfolgten 1889 in Santa Fe, 1913 in Tucumán und 1939 in Cuyo und in Bahía Blanca. 1959 sollte die Errichtung der Nationalen Technologischen Universität folgen.

Nach einem Dekret aus dem Jahr 1955, welche die Gründung privater Universitäten zuließ, wurden die ersten privaten Universitäten gegründet (ein Teil davon von der katholischen Kirche). Bis 1968 entstanden insgesamt elf private Universitäten. Eine neue universitäre Gründungswelle fand in den 1990er Jahren vor dem Hintergrund der Rückkehr und Stabilisierung der Demokratie statt und des damit zusammenhängenden bemerkenswerten Anstiegs der Studierendenzahl. Im staatlichen Bereich wurden acht neue Universitäten gegründet. Noch zahlreicher waren die Gründungen im privaten Bereich mit 40 neuen Einrichtungen – wobei die meisten von ihnen qualitativ wenig renommiert sind. Während der gleichen Periode vervielfachte sich sowohl im öffentlichen als auch im privaten Sektor schließlich auch das Angebot an Master- und Promotionsprogrammen (vgl. Vera de Flachs, 2006). Grund dafür ist nicht zuletzt, dass diese Programme gebührenpflichtig sind und vor allem den ständig unter finanzieller Not leidenden Universitäten eine bedeutende zusätzliche Einnahmequelle bieten.

## 2.2 Die Bildungsreformen der 1990er Jahre

Gestützt auf das Bildungsrahmengesetz von 1884 entwickelte sich der argentinische Nationalstaat zum ‚lehrenden Staat‘ (*Estado docente*) in dem Sinne, dass der Staat zum zentralen Träger von Bildung wurde. Über einen großen Teil des 20. Jahrhunderts blieb der zentrale Staat für die Dienstleistung, die Finanzierung und die Aufsicht des ganzen Bildungssystems verantwortlich und bestimmte ebenso die Lehrpläne und (insbesondere durch die Lehrerbildung) die Unterrichtsmethoden. Auch die ursprünglich definierte Systemstruktur einer siebenjährigen Primarschule und einer fünfjährigen Sekundarschule blieb über Jahrzehnte unangetastet. Doch vieles sollte sich in den 1990er Jahren ändern.

Die 1990er Jahre wurden in Argentinien von einer umfassenden Reform des Staates und Privatisierungen gekennzeichnet, die u.a. Finanzregelungen, das Gesundheitswesen und das Rentensystem betrafen. In diesem Zusammenhang wurde ähnlich wie in den meisten lateinamerikanischen Ländern auch das Bildungssystem einer umfangreichen Reform unterzogen, die ebenso wie in diesen Ländern zumindest zum Teil von internationalen Organisationen wie der Weltbank gefördert und entsprechend von gleichartigen Prinzipien geleitet wurde. In den Worten von Carnoy & Rhoten handelte es sich bei der Initiative dieser Organisationen um ein „larger ideological package which includes, but is not limited to, decentralization and privatization, choice and accountability, testing and assessment“ (Carnoy & Rhoten, 2002, S. 2).

Im argentinischen Fall begründeten zwei Gesetze die Bildungsreform. Das sog. Transfergesetz von 1992 (*Ley de Transferencia Educativa, No. 24 049*) vervollständigte den Prozess, der 1978 mit der Übertragung der finanziellen Verantwortung für die ca. 6 700 öffentlichen Primarschulen vom Zentralstaat auf die Provinzstaaten initiiert worden war. Denn es übertrug ebenso die finanzielle Verantwortung für die rd. 3 600 Sekundarschulen und den nichtuniversitären Tertiärbereich vom Zentralstaat auf die Provinzen (Hanson, 1997). Seinerseits kümmerte sich das sog. Bundesgesetz für Bildung (*Ley Federal de Educación, No. 24 195*) von 1993 – als erstes Gesetz in der argentinischen Geschichte, das das Bildungssystem mit all seinen Ebenen und Modalitäten ganzheitlich regulierte – um praktisch alle weiteren Bereiche des Bildungssystems. Dabei gab der Zentralstaat seine über ein Jahrhundert im Bereich der Bildung betriebene Rolle als ‚Lehrer‘ ab und übernahm stattdessen eine neue Form der Systemsteuerung, die durch die technisch-pädagogische Orientierung des Bildungssystems, die Produktion von Information und die Kompensierung von Bildungsungleichheiten gekennzeichnet sein sollte (Tedesco & Tenti Fanfani, 2001). Konkret waren neben den Zuständigkeiten von Nation und Provinzen auch folgende zentrale Bestandteile der Reform:

- *Die Umgestaltung der Struktur des Bildungssystems:* Die seit über 100 Jahren bestehende siebenjährige Primar- und fünfjährige Sekundarschulbildung wurden ersetzt durch die neunjährige sog. Allgemeine Grundbildung (*Educación General Básica, EGB*), die in drei Zyklen gegliedert war, und die daran anschließende dreijährige sog. Polymodale Bildung (Polimodal), einen Zyklus bestehend aus fünf unterschiedlichen Ausrichtungen.
- *Die Erweiterung der Schulpflicht:* Beim Umgestalten der Struktur des Schulsystems wurde auch die Schulpflicht von sieben auf zehn Jahre erhöht. Dazu gehörten die neun Jahre Grundbildung und ein Jahr Vorschule.

- *Die Formulierung neuer Lerninhalte:* Entsprechend der ‚Provinzialisierung‘ des Schulsystems sollten auch die Provinzen über einen Teil ihrer jeweiligen Curricula bestimmen. Um eine gemeinsame Basis argentinienweit zu garantieren, entwarf aber das Nationale Bildungsministerium die sog. Gemeinsamen Grundlernalinhalte (*Contenidos Básicos Comunes, CBC*) und zwar für die Vorschule, die Allgemeine Grundbildung, den Polymodal und die Lehrerausbildung.
- *Die Einrichtung eines Weiterbildungsnetzes für Lehrer:* Die Einführung neuer Lerninhalte machte die Weiterbildung der Lehrerschaft nötig. So gründete dafür das Nationale Bildungsministerium ein bundesweites Netz (*Red Federal de Formación Docente Continua*), das die Weiterbildungsangebote für die rd. 650 000 Lehrenden koordinieren sollte.
- *Die Einführung eines nationalen Evaluationssystems:* Als Teil einer ‚neuen Steuerung‘ (vgl. u.a. Bellmann, 2006) wurde das Nationale Evaluationssystem für Bildungsqualität (*Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, SINEC*) als grundlegendes Instrument der nationalen Bildungspolitik geschaffen, um das nun dezentralisierte Bildungssystem umfassend und zentral zu steuern. Das erklärte Ziel war, Informationen darüber anbieten zu können, was und wie viel die Schüler und Schülerinnen in der Schule lernen. Dies sollte nicht zuletzt die Grundlage sowohl für den Entwurf von Bildungspolitiken auf ministerieller Ebene als auch für Änderungen im Schulmanagement und bei den Lehrmethoden bilden, um das Lernen der Schüler und Schülerinnen zu verbessern.<sup>3</sup>

Diese Reformmaßnahmen verliefen aber nicht reibungslos. So erforderten die Implementierung der neuen Struktur des Schulsystems und die erweiterte Schulpflicht z.B. sowohl den Um- als auch den Ausbau von Schulgebäuden, um bspw. in den Gebäuden der ehemaligen siebenstufigen Primarschulen die nun neunstufige Grundschulbildung zu beherbergen. Das war nicht kurzfristig zu schaffen, was große Schwierigkeiten in den Schulalltag brachte. Hinzu kam, dass einige Provinzen sich geweigert hatten, die neue Struktur zu implementieren, und diejenigen, die es doch gemacht hatten, teilweise unterschiedliche Lösungen versuchten, die manchmal auch innerhalb einer selben Provinz anders aussahen. Zudem wurden die neu entworfenen gemeinsamen Grundinhalte so umfangreich und ausführlich, dass den Provinzen und Schulen kein Raum übrig blieb, um eigene Lerninhalte zu behandeln. In der Praxis wurden die zentral definierten Inhalte zum neuen Curriculum. Im Fall des immensen Netzes zur Weiterbildung der Lehrenden waren die Organisations- und Auswahlkriterien der Angebote wenig transparent und oft auch wenig auf die tatsächlichen Bedürfnisse der Lehrenden und der Schulen ausgerichtet (vgl. Gvirtz, Beech & Oría, 2008). Schließlich wurde das Evaluationssystem – auch wenn es sich über die Reform der 1990er Jahre hinweg als Instrument der Bildungspolitik durchgesetzt hat – Objekt unterschiedlicher politischer Absichten, oft auf Kosten der Validität der Ergebnisse und der nur beschränkten Nutzbarmachung großer Teile der teuer gesammelten Informationen (vgl. Oelsner, 2012 und 2010; Gvirtz, Larripa & Oelsner, 2006). Erschwert wurde die Implementierung vieler der Maßnahmen im Übrigen auch durch den Widerstand der Lehrergewerkschaften, die von Anfang an darüber klagten, von den Entscheidungsprozessen bzgl. der Reform ausgeschlossen worden zu sein (Andrada, Narodowski & Nores, 2002).

---

3 Ausführliche Darstellungen zu dem politischen Hintergrund, der Entwicklung und den Funktionen dieses Evaluationssystems in Oelsner (2012 und 2010) und Gvirtz, Larripa & Oelsner (2006).

Diese Probleme und die hohen Kosten der Reform zusammen mit Machtwechseln auf Regierungsebene und einer erneuten tief greifenden Wirtschaftskrise (2001) sollten zunächst die Reformbemühungen bremsen. Einige ihrer zentralen Aspekte sollten später sogar rückgängig gemacht werden, wie es bei der Struktur des Bildungssystems der Fall ist, die der nächste Abschnitt behandelt.

### 2.3 Die Struktur des argentinischen Bildungssystems

Nach dem Versuch, eine neue Struktur für das argentinische Schulsystem in den 1990er Jahren einzuführen, die bei ihrer Implementierung auf verschiedene Hindernisse gestoßen war, wurde 2006 ein neues Nationales Bildungsgesetz (*Ley de Educación Nacional, LEN, No. 26 206*) verabschiedet, welches das umstrittene Gesetz von 1993 aufhob und eine neue Struktur etablierte.<sup>4</sup> Diese ist nun wieder genauso wie die Struktur, die vor den Reformen der 1990er Jahre über mehr als ein Jahrhundert gültig gewesen war.

Entsprechend dem Gesetz von 2006 (Art. 17) besteht das argentinische Bildungssystem gegenwärtig aus vier Stufen und acht Modalitäten. Die vier Stufen, die im Folgenden kurz beschrieben werden, sind die frühkindliche Bildung (*Educación Inicial*), die Primarschulbildung (*Educación Primaria*), die Sekundarschulbildung (*Educación Secundaria*) und die höhere Bildung (*Educación Superior*). Zu den acht Modalitäten zählen die technische und berufliche Ausbildung (*Educación Técnico Profesional*), die künstlerische Bildung (*Educación Artística*), die Sonderschulbildung (*Educación Especial*), die Erwachsenenbildung (*Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*), die spezielle Bildung für die ländliche Bevölkerung (*Educación Rural*), die interkulturelle zweisprachige Bildung (*Educación Intercultural Bilingüe*), die Bildung im Kontext von Gefangenschaft (*Educación en Contextos de Privación de Libertad*) und die Bildung kranker Kinder zuhause oder in Krankenhäusern (*Educación Domiciliaria y Hospitalaria*).

Die frühkindliche Bildung umfasst Kinder im Alter von 45 Tagen bis fünf Jahren. Besuchspflicht gilt für das letzte Vorschuljahr (d.h. für die Fünfjährigen), wobei sich der Staat im Gesetz von 2006 verpflichtet hat, das Angebot auch für die Vierjährigen zu universalisieren. Die frühkindliche Bildung ist in zwei Stufen organisiert: die Kinderkrippe (*Jardín Maternal*) für Kinder zwischen 45 Tagen und zwei Jahren und der Kindergarten (*Jardín de Infantes*) für Drei- bis Fünfjährige.

Die Primarschulbildung für Kinder ab sechs Jahren besteht je nach Provinz aus sechs oder sieben Jahren Pflichtschule. Während viele private Primarschulen ganztägig unterrichten, waren die öffentlichen bislang i.d.R. nur Halbtagschulen. Das neue Gesetz von 2006 hat sich vorgenommen, das zu ändern und auch im öffentlichen Bereich eine erweiterte bis Ganztagschulbildung anzubieten.

Die Sekundarschulbildung ergänzt die Primarschulbildung mit fünf bis sechs Jahren, je nachdem, ob die Primarschulbildung sechs oder sieben Jahre umfasst, sodass, abgesehen von der jeweiligen Dauer, Primar- und Sekundarschulbildung zusammen im ganzen Land zwölf Jahre umfassen. Eine Beschlussfassung von

---

4 Weitere zentrale Aspekte dieses neuen Gesetzes sind: die Erweiterung der Schulpflicht von zehn auf 13 Jahre; die staatliche Verpflichtung, Kindergartenplätze bereits für Vierjährige anzubieten; die Erweiterung der Dauer des Schultags in Primarschulen; die Einführung neuer Lerninhalte, wie eine Fremdsprache und neue Kommunikationstechnologien; die Erweiterung des Umfangs der Ausbildung von Erziehern und Primarschullehrern.



2009<sup>5</sup> sieht für diese Stufe vier Modalitäten vor: 1) die spezialisierte Sekundarschulbildung, welche die Ausrichtungen Sozial- und Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, Wirtschaft und Verwaltung, Sprachen, Kunst, Landwirtschaft und Umwelt, Tourismus, Kommunikation, Informatik und Sport anbieten kann, 2) die technisch-berufliche Sekundarschulbildung, 3) die künstlerische Sekundarschulbildung und 4) die Sekundarschulbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung. Bei allen ihren Modalitäten gliedert sich diese Bildungsstufe in zwei Zyklen: ein Grundzyklus (*ciclo básico*), der gemeinsam für alle darauffolgenden Ausrichtungen ist, und ein Zyklus (*ciclo orientado*), der den Schwerpunkt auf die entsprechende Ausrichtung legt. Während das Gesetz von 1993 die Schulpflicht bereits auf das neunte Schuljahr erweitert hatte, geht das neue Gesetz von 2006 noch weiter, indem es nun die komplette Sekundarstufe als obligatorisch erklärt. Zusammen mit dem letzten Vorschuljahr und der Primarschule gelten in Argentinien somit 13 Jahre Schulpflicht.

Die Höhere Bildung umfasst sowohl universitäre als auch nichtuniversitäre Einrichtungen (d.h. *universidades* und *institutos universitarios* auf der einen Seite und *institutos de educación superior* auf der anderen). An Universitäten beträgt die Dauer des Grundstudiums i.d.R. fünf Jahre und wird in den meisten Fächern mit dem Abschluss *licenciatura* beendet. Dem Grundstudium folgen Aufbaustudien (*estudios de posgrado*) unterschiedlicher Dauer und Anforderungen, die nicht unbedingt, aber oft aufeinander aufbauen: Spezialisierung (*especialización*), Master (*maestría*) und Promotion (*doctorado*). Manche dieser Aufbaustudien werden auch in sog. Universitären Instituten angeboten.

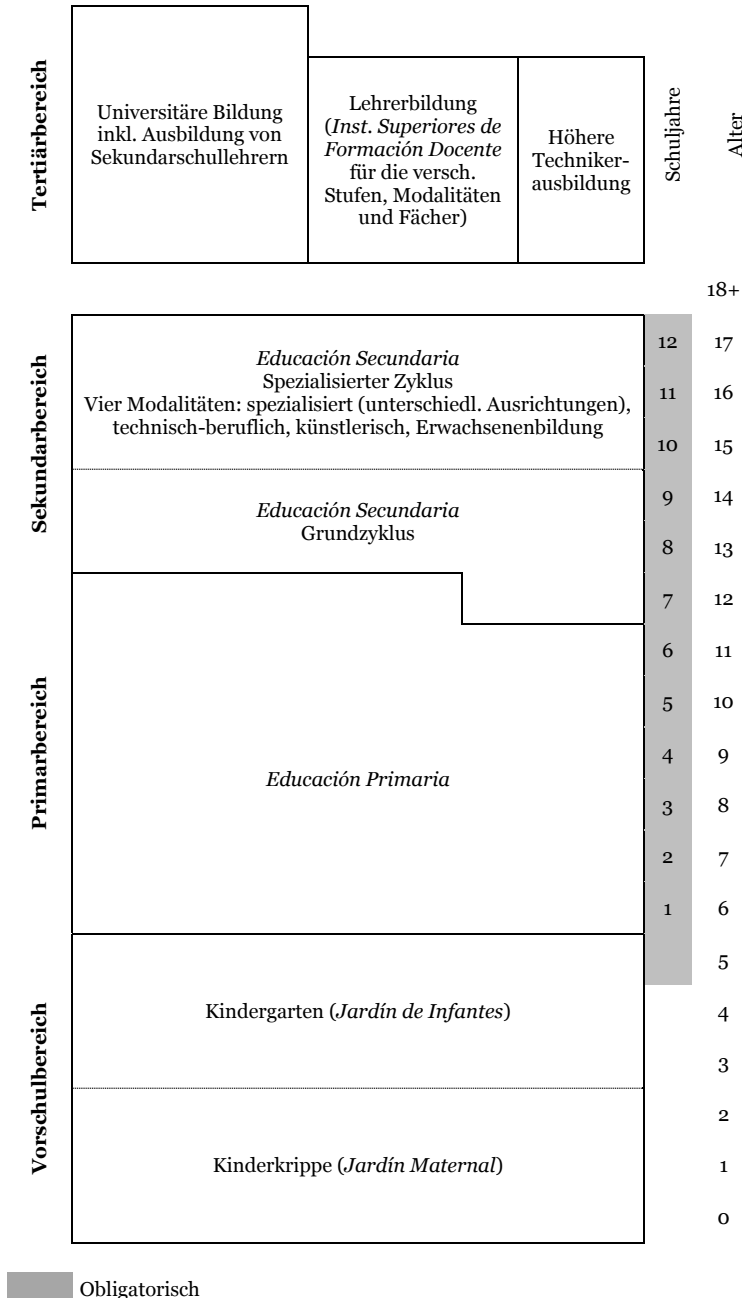
Die nichtuniversitären Einrichtungen beherbergen die Lehrer- sowie die technische Ausbildung. Die Ausbildung von Sekundarschullehrenden beträgt traditionell vier Jahre. Die Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen sowie von Primarschullehrenden war bislang kürzer, aber soll nun laut dem Gesetz von 2006 mit dem Ziel ihrer Professionalisierung ebenso auf vier Jahre erweitert werden. Im Jahr 2012 befanden sich die entsprechend neu definierten Ausbildungspläne in der Evaluierungsphase.<sup>6</sup>

---

5 Resolución CFE No. 84/09 „Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria“; <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/84-09-anexo01.pdf> [11.02.2013].

6 Instituto Nacional de Formación Docente: <http://portales.educacion.gov.ar/infod/ensenanza-de-las-ciencias/> [25.01.2013].

Abb. 1: Das argentinische Bildungssystem



Anmerkung: Die Graphik wurde von den Herausgeberinnen auf Basis der Darstellungen dieses Aufsatzes erstellt.

Ein Teil der Ausbildung, die in Deutschland als Berufsausbildung verstanden und organisiert wird, wird in Argentinien in den Sekundarschulen und in nichtuniversitären Einrichtungen technischer Ausrichtung angeboten. Sie bilden jeweils mittlere und höhere Techniker aus. Der Praxisbezug dieser Ausbildung ist dabei geringer als in Deutschland. Der Rest der beruflichen Ausbildung besteht in Argentinien traditionell, wie der zweite Teil dieses Beitrages zeigen wird, aus heterogenen, untereinander nicht abgestimmten und oft nur informellen Angeboten. Definierte Berufsprofile oder abgestimmte Ausbildungsstandards, wie sie in Deutschland zu finden sind und eine Voraussetzung für einheitlich geregelte Ausbildungsgänge bilden, sind bis heute immer noch eine Seltenheit. Doch seit 2004 bemüht sich der Staat diese Situation zu ändern. Einerseits fing in diesem Jahr das Ministerium für Arbeit in Zusammenarbeit mit verschiedenen Sektoren der Wirtschaft an, Kompetenzen für einzelne Beschäftigungsbereiche zu definieren, um später auf deren Grundlage ihre Zertifizierung zu bestimmen. Andererseits begann das Nationale Institut für Technische Bildung (*Instituto Nacional de Educación Técnica, INET*) zur gleichen Zeit ein nationales Ausbildungsnetz aufzubauen und zu koordinieren, in welches bestehende sowohl staatliche als auch private Angebote nach Erfüllung bestimmter Kriterien aufgenommen werden.

In all diesen Bildungsstufen und Bereichen gibt es sowohl öffentliche als auch private Angebote. Mit dem Auf- und Ausbau der staatlichen Bildung seit Ende des 19. Jahrhunderts ging der Anteil von Schülern an privaten Einrichtungen bis Anfang der 1940er Jahre zunächst ständig zurück. Doch seit Ende der 1950er Jahre kehrte sich diese Tendenz wieder um: Für den privaten Sektor startete eine Periode anhaltenden Wachstums. 1994 stellte die Immatrikulation in privaten Einrichtungen aller Bildungsstufen im ganzen Land 25% dar. In der Hauptstadt Buenos Aires war dieser Anteil mit 50% deutlich höher – in bestimmten städtischen Bezirken erreichte er sogar 65% (Gvirtz, Beech & Oría, 2008, S. 19). Dabei gibt es eine starke Korrelation zwischen Immatrikulationen im öffentlichen oder im privaten Sektor und dem Einkommen der Familien: Der öffentliche Sektor versorgt vornehmlich die ärmeren Schichten der Bevölkerung, während im privaten Sektor Kinder der reichsten Bevölkerungsschichten konzentriert sind (Narodowski & Nores, 2000). Bis zumindest 2010 dauerte die Wachstumstendenz des privaten Bildungssektors fort, die, wie Narodowski und Moschetti (2012) zeigen, mit einer entsprechenden Steigerung der finanziellen Unterstützung seitens des Staates einhergeht. Diese Autoren stellen fest, dass die staatliche Finanzierung und die wachsende Immatrikulation in privaten Bildungseinrichtungen sich als eine Bildungstendenz Argentiniens zeigen, die über die Jahre in allen Provinzen und bei Regierungen unterschiedlicher politischer Ausrichtung zu finden ist.

## 2.4 Die aktuelle Bildungssituation

Die Veröffentlichungen der UNESCO über die Länder, die Teilnehmer des weltweiten Aktionsprogramms *Education for All (EFA)* sind, zeigen, dass die Bildungssituation Argentiniens vergleichsweise eine gute Position einnimmt. 2010 befand sich Argentinien unter der Ländergruppe, die die höchsten Werte des *EFA Development Index (EDI)* zeigte, d.h. dass Argentinien zu den Ländern zählte, die den Zielen des UNESCO-Programms am nächsten standen. Bei allen berücksichtigten Indikatoren lag Argentinien über dem Durchschnitt Lateinamerikas, wobei insbesondere die hohen Netto-Einschulungsraten im Primarschulbereich hervorstachen (Rivas, 2010, S. 60) – ein Bereich, in dem Argentinien im lateinamerikanischen Vergleich seit den

Anfängen eine Vorreiterrolle zeigte. So lag im Jahr 2011 die Netto-Einschulungsrate für den Primarschulbereich bei 95% und die Netto-Abschlussrate bei den 15-Jährigen bei 98% (SITEAL, 2012).<sup>7</sup> Im Jahresübergang 2009–2010 lag die Wiederholungsrate bei 4,7% und die Abbrecherquote bei nur 1,4% (INDEC, 2010f).

Auch im Sekundarschulbereich sind die Zahlen, wenn auch nicht so deutlich wie im Primarschulbereich, i.d.R. höher als der lateinamerikanische Durchschnitt. Die Datenbank von SITEAL für Lateinamerika zeigt,<sup>8</sup> dass Argentinien mit der Ausnahme von 2009 in der letzten Dekade immer den Spitzenplatz bei Netto-Schulbesuchsraten belegte, die im Jahr 2011 in Argentinien bei 84,5% lag (SITEAL, 2012). Die Wiederholungs- und Abbrecherraten betrugen im Jahresübergang 2009–2010 jeweils rd. 10,5% und 10,6% (INDEC, 2010f).

Weniger positiv ist die Feststellung, dass die unterschiedlichen Möglichkeiten bzgl. des Zugangs, des Verlaufs und des Abschlusses der Sekundarschule immer noch eng mit der sozioökonomischen Herkunft der Schüler zusammenhängen. Entsprechend hatten im Jahr 2011 98% der 17-Jährigen der wohlhabenden Bevölkerung die Sekundarschule angefangen, während es im Fall der Ärmern nur 64% waren. Noch größer ist die Kluft im Hinblick auf den Abschluss. Während 86% der wohlhabenden Jugendlichen im Alter von 20 bis 22 Jahren die Sekundarschule abgeschlossen haben, schafften das nur 45% der ärmeren Gleichaltrigen (vgl. SITEAL, 2012).

Ähnliche soziale Unterschiede gelten auch für den Tertiärbereich. 2011 waren rd. 32% der Jugendlichen im Alter zwischen 20 und 21 Jahren immatrikuliert (ebd.). Im selben Jahr schlossen 29% der Bevölkerung zwischen 30 und 33 Jahren ihre angefangene Ausbildung ab, wobei sich bei einer differenzierteren Betrachtung zeigt, dass dies für 50% der wohlhabenden Hälfte der Gesellschaft und nur für 9% der ärmeren Hälfte galt (ebd.).

Die Statistiken der UNESCO für 2008 zeigen zudem, dass auch hinsichtlich ihrer Infrastruktur und Ausstattung die argentinischen Schulen über dem lateinamerikanischen Durchschnitt liegen. Die Mehrheit der Primarschulen verfügt über die Grundvoraussetzungen für den Unterricht (Zhang, Postlethwaite & Grisay, 2008), wenngleich es aber dennoch eine Vielzahl an Schulen gibt, in denen die grundlegendsten Ressourcen für den Unterricht fehlen: Im Jahr 2008 besuchten 12% der Schüler Schulen ohne genügend Sitzplätze und rd. 20% von ihnen Schulen ohne genügend Toiletten (Rivas, 2010, S. 70). Zudem stellt Rivas (ebd.) fest, dass sich die mangelhaftere Infrastruktur und Ausstattung in denjenigen Schulen befindet, die von den ärmsten Bevölkerungsschichten besucht werden. Diesbezüglich haben das Nationale Bildungsministerium sowie die Provinzministerien in den letzten Jahren verschiedene Aktionsprogramme in Gang gesetzt. Ein klares Modell für die Grundausrüstung der Schulen bspw. je nach Standort, Größe und Hauptmerkmale der Schülerschaft steht dabei jedoch weiterhin aus (ebd.).

Ungeachtet dessen sind in Argentinien die finanziellen Voraussetzungen für Verbesserungen im Bildungssystem seit langem nicht so gut wie gegenwärtig. Im Rahmen der Regierungen der Kirchners (Néstor Kirchner 2003–2007 und Cristina Fernández de Kirchner 2007–2011 und 2011–2015, Stand: März 2013), die die soziale Inklusion als zentralen Bestandteil ihres politischen Programms erklärt haben, erhöhten sich die Bildungsinvestitionen von 4% des BIP (2003) auf 6,2% (2010) (Bezemer, Mezzadra & Rivas, 2012, vgl. auch <http://databank.Worldbank.org/>).

---

7 Bei diesen und bei den in den nächsten Zeilen kommenden Indikatoren und Zahlen, die der Publikation von SITEAL (2012) entnommen wurden, werden nur die städtischen Räume berücksichtigt, wobei 93,1% der Bevölkerung städtisch ist.

8 [http://www.siteal.iipe-oei.org/base\\_de\\_datos/consulta](http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta) [18.02.2013].

Wenn sich Argentinien trotz bestehender Herausforderungen im Allgemeinen über hohe Einschulungsraten, über eine im lateinamerikanischen Vergleich relativ gute Schulausstattung und -infrastruktur und über steigende Bildungsinvestitionen freuen kann, so sollten dem Land die Ergebnisse der internationalen Studien zur Qualität der Bildung (verstanden als Lernerfolge der Schüler) deutlich mehr Sorgen bereiten. In der PISA-Studie 2006 lagen die Ergebnisse Argentiniens in allen evaluierten Fächern weit unter dem Durchschnitt der Industrieländer sowie deutlich hinter Chile und Uruguay (Rivas, 2010, S. 25), mit denen Argentinien ansonsten nach unterschiedlichen Bildungsindikatoren oft die Spitzenplätze unter den lateinamerikanischen Ländern belegt. Die Studie zeigt auch, dass in Argentinien die Schülerleistung stark zwischen Schulen variiert, was ein Indikator für die hohen Ungleichheiten bzgl. Bildungsqualität ist. Diese Qualitätsungleichheit ist in Argentinien fast doppelt so hoch wie der Durchschnitt der OECD-Länder und weit höher als die der anderen teilnehmenden lateinamerikanischen Länder mit Chile als einziger Ausnahme (ebd.).

Doch beunruhigend ist nicht nur, dass die Ergebnisse niedrig und dazu sehr ungleich sind. Wie Rivas (2010) betont, ist Argentinien außerdem im Vergleich mit allen 36 Ländern, die in den Studien 2000 und 2006 untersucht wurden, das Land, dessen Ergebnisse bei PISA im Bereich Leseverständnis mit 11% am stärksten gesunken sind (ebd., S. 27f.). Eine ähnlich kritische Tendenz zeigen die Ergebnisse der regionalen LLECE-Studie auf, die von dem lateinamerikanischen Zentrum für Bildungsqualität der UNESCO (*Laboratorio Latinoamericano de Calidad Educativa, LLECE*) durchgeführt wird und anders als PISA nicht die Lernleistungen der 15-Jährigen evaluiert, sondern die der Primarschüler. Befand sich Argentinien in der ersten Studie (1996) noch direkt hinter Kuba, rutschte das Land 2006 hinter Costa Rica, Chile, Uruguay und Mexiko. Hinsichtlich der Schülerleistung verlor Argentinien also seinen Spitzenplatz im lateinamerikanischen Vergleich, um sich den Durchschnittswerten der Region anzunähern (ebd., S. 29).

Darüber hinaus verfügt Argentinien seit 1994 über ein eigenes System zur Evaluierung der Schülerleistungen, wobei bislang die nationalen Evaluationen unregelmäßig stattgefunden haben und die Verbreitung der Ergebnisse teilweise zeitlich sehr verzögert erfolgten. Dazu haben Studien gezeigt, dass diese Evaluationen methodische Mängel aufweisen, die die Validität des Vergleichs über die Jahre einschränken; ebenso, dass die Durchführung der Evaluationen und die Maßnahmen zur Verbreitung ihrer Ergebnisse, insbesondere in den 1990er Jahren, eng mit kurzfristigen Zielen der Politik zusammenhängen – und viel weniger mit dem Ziel, die Schülerleistungen langfristig und nachhaltig zu verbessern (Oelsner, 2010, 2012; Gvirtz, Larripa & Oelsner, 2006).

Schließlich ist die Dauer der Unterrichtszeit in Argentinien im regionalen Vergleich niedrig, insbesondere im Primarschulbereich.<sup>9</sup> Im Vergleich zu Brasilien, Chile, Paraguay und Uruguay liegt in Argentinien die durchschnittliche Unterrichtszeit mit 774 Stunden im Jahr weit unter dem Durchschnitt der ausgewählten Länder (893 Stunden im Jahr; Rivas, 2010, S. 72).

---

9 Die Messungen im Hinblick auf die Unterrichtszeit berücksichtigen die Anzahl an Unterrichtstagen und -stunden und sogar die Organisation und Nutzung der Zeit im Schulalltag; sie lassen dabei aber Aspekte wie Unterrichtsausfall, Abwesenheit der Lehrer oder der Schüler selbst bei Seite (Rivas, 2010, S. 72).

## 2.5 Stärken und Schwächen des argentinischen Bildungssystems

Mit einem Grundbildungsgesetz von 1884 und der darauffolgenden massiven Expansion des Schulsystems nahm Argentinien schon früh eine Vorreiterrolle im Bereich der Bildung in Lateinamerika ein. Auch bis in die Gegenwart befindet sich Argentinien nach Standardindikatoren i.d.R. unter den Ländern, die im regionalen Vergleich am Besten abschneiden. So sind, wie dargestellt, die Einschulungsraten sehr hoch, die Schulausstattung und -infrastruktur relativ gut und die Investitionen in Bildung ansteigend. Jedoch gibt es in Argentinien in verschiedenen Bildungsbereichen auch große Herausforderungen. Wie erwähnt, sind bspw. die Möglichkeiten bzgl. des Zugangs, Verlaufs und Abschlusses sowohl im Sekundarschulbereich als auch im Tertiärbereich relativ stark von der sozialen Herkunft abhängig. Gleiches betrifft die Schülerleistungen, die im lateinamerikanischen Vergleich insgesamt nicht besonders gut sind und die sich in den letzten Jahren teilweise auch noch verschlechtert haben. Gedanklich schwierig davon zu trennen sind die Ungleichheiten, die ebenso bei der Schulausstattung und -infrastruktur festgestellt werden, wo die schlechter ausgestatteten Schulen diejenigen sind, in denen die ärmeren Bevölkerungsschichten konzentriert sind. Hinzu kommt der relativ hohe und ansteigende Anteil privater Bildungseinrichtungen auf allen Bildungsstufen, die normalerweise besser als die öffentlichen Einrichtungen ausgestattet sind und die von den Kindern und Jugendlichen der höheren Bevölkerungsschichten besucht werden – ein widersprüchliches Phänomen in einem Land, das traditionell die öffentliche Bildung diskursiv hochhält. Ob die zurzeit ansteigenden Bildungsinvestitionen und die laufenden Reformen, vor allem in der Lehrerbildung, zur Kompensierung der erwähnten Ungleichheiten beitragen, wird sich erst in den nächsten Jahren zeigen.

## 3. Im Fokus: Voraussetzungen und Entwicklung der beruflichen Ausbildung in Argentinien

Verwunderlich für den deutschen Betrachter, für den die systematisierte Berufsbildung und die festgeschriebenen Berufsordnungen selbstverständlich sind, nimmt die berufliche Ausbildung in Argentinien nur einen marginalen Platz im Bildungswesen ein und übernimmt hauptsächlich „Absorptionsfunktionen“ (Schriewer, 1995, S. 272) für die von Armut und Arbeitslosigkeit bedrohten Jugendlichen. Zwar gab es in den letzten Jahren eine Reihe von Versuchen, Initiativen und Institutionen zu fördern sowie verschiedene Aspekte der Berufsbildung zu definieren und zu systematisieren – nicht zuletzt mittels eines Gesetzes zur Regelung der technischen und der beruflichen Ausbildung aus dem Jahr 2005.<sup>10</sup> Doch anders als das deutsche Duale System, mit dem „Transparenz, Qualität und Ganzheitlichkeit von Qualifizierungsprozessen“ verbunden werden (Kraus, 2007, S. 385), genießen die argentinischen Strukturen elementarer Berufsausbildung nicht nur geringe gesellschaftliche Anerkennung (vgl. Gallart, 1994). Sie bleiben auch in den Händen verschiedener Träger, wodurch sie vom Nebeneinanderstehen von Zielen sowie der Überlappung von unabgestimmten und heterogenen Angeboten gekennzeichnet sind (vgl. Riquelme & Herger, 2005). Warum hat in Argentinien die berufliche Ausbildung diese Gestalt angenommen?

---

10 Vgl. Ley de Educación Técnico Profesional No. 26 058 von 2005.

In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass die Gestaltung der beruflichen Ausbildung nicht einfach Produkt wirtschaftlicher oder technischer Bedürfnisse der jeweiligen Kontexte ist. Vielmehr wird die These vertreten, dass sie auch und in großem Maße von berufsbezogenen Traditionen und gesellschaftlichen Repräsentationen bedingt ist. Als „strukturelle und mentale Prämissen“ (Harney & Tenorth, 1986, S. 93) ermöglichen bzw. verhindern diese Traditionen und Repräsentationen in den jeweiligen Gesellschaften bestimmte Formen der Berufsbildung.<sup>11</sup> Entsprechend wird im Folgenden dargestellt, wie diese Traditionen und Repräsentationen in Argentinien entstanden sind und wie sie in den zwei wichtigsten Reformperioden der argentinischen Berufsbildung zur jeweiligen Formgebung dieser Art von Bildung beitrugen. Dabei wird gleichzeitig eine historische Entwicklung aufgezeigt, welche es ermöglicht, die aktuelle Situation der beruflichen Ausbildung in Argentinien besser zu verstehen.

Zunächst wird auf die Situation des Handwerks am Río de la Plata während der Kolonialzeit eingegangen. Danach werden die Reformversuche der Berufsbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts behandelt. Schließlich wird der Aufbau eines Berufsbildungssystems in den 1940er Jahren während der Regierungszeit Peróns beleuchtet, inklusive seines Abbaus ab Ende der 1950er Jahre nach dem Sturz Peróns, als die berufliche Ausbildung eine Form annahm, deren Grundmerkmale bis heute andauern.<sup>12</sup>

### 3.1 Kolonialwirtschaft, Adelsideal und Sklaverei: Handwerkliche Berufe am Río de la Plata während der Kolonialzeit

Die Wirtschaftsinteressen der spanischen Kolonialmacht und die verbreiteten Werte am Río de la Plata waren für die Entwicklung der bereits vor der Kolonisierung rudimentären handwerklichen Tätigkeiten nicht gerade günstig. Die spanische Krone sah ihre Kolonialgebiete als Absatzmarkt für die Fertigprodukte aus der Metropole. Um gar nicht erst eine Konkurrenz dazu aufkommen zu lassen, „duldeten“ sie nur die notwendigste handwerkliche Produktion (Quiroz, 1995, S. 9).

Dass sich das Handwerk am Río de la Plata kaum entwickelte, hing aber nicht nur mit der Wirtschaftspolitik der Metropole zusammen. Auch die in Spanien vorherrschende Verachtung der körperlichen Arbeit und insbesondere der sog. mechanischen Berufe (*artes mecánicas*) war nicht förderlich für deren Entwicklung (Dorfman, 1970, S. 44) – eine Verachtung, die dem verbreiteten Adelsideal zuzuschreiben ist, das auch am Río de la Plata Fuß fasste. Wie die uruguayische Historikerin Marta Canessa (2000) in ihrer Studie zeigt, wurde in Spanien während des *Ancien Régimes* das Leben des Adels (*nobleza*) idealisiert. Dem Adel stand der unprivilegierte und niedere dritte Stand „derjenigen, die arbeiten“ (*estado llano*) gegenüber (Canessa, 2000, S. 42). Der Hauptfaktor, der in der vorherrschenden Vorstellung der Zeit diesen höheren oder niederen Wert eines Menschen bestimmte, war die Art von Kunst (*arte*), die man ausübte (ebd., S.

---

11 Für theoretische Ausführungen in dieser Interpretationslinie siehe u.a. Clement (1996), Deißinger (1998), Georg (1997), Greinert (1999), Harney (1985, 1990, 2004), Harney & Tenorth (1986), Schriewer & Harney (2000), Schriewer (1995), Wolf (2011).

12 Die nächsten Punkte basieren auf Forschungsarbeiten, die in Oelsner (2012) umfangreicher dargestellt werden und zwischen 2004 und 2012 im Rahmen zweier Forschungsprojekte zu beruflichen Deutungsmustern und Berufsbildungsstrukturen in Argentinien, China und Indien im Vergleich durchgeführt wurden, angesiedelt in dem Sonderforschungsbereich 640 „Repräsentationen sozialer Ordnungen im Wandel“ an der Humboldt-Universität zu Berlin.

59). Wie im restlichen Europa waren die beruflichen Tätigkeiten hauptsächlich in zwei große Gruppen aufgeteilt: Auf der einen Seite die ehrenvollen (*honrados*), die freien Künste (*artes liberales*), auf der anderen Seite die unwürdigen (*viles*), die mechanischen Berufe (*artes oder oficios mecánicos*). So galten Berufe „wie Schuster, Schmied, und andere“, wie das Wörterbuch *Autoridades* vom Jahr 1734 festhielt, als unwürdig, niedrig, mechanisch und unterwürfig (referiert in ebd., S. 60). Dieses Adelsideal und die dazu gehörige Verachtung der handwerklichen Berufe sollten sich auch in dem Kolonialgebiet am Río de la Plata verbreiten.

In der Tat strebten Spanier und *criollos* (im Kolonialgebiet geborene Nachkommen der Spanier) in der Gesellschaft der kolonisierten Gebiete bessere Lebensbedingungen und einen höheren sozialen Status als in Spanien an. Um sich als höhere Schicht von dem Rest der Bevölkerung abzuheben, welche nicht nur aus Spaniern und *criollos*, sondern auch aus Schwarzen, Mulatten, Mestizen und Indios bestand, lehnten sie es grundsätzlich ab, sich mit von ihnen als niedrig empfundenen manuellen Tätigkeiten zu beschäftigen (Romero, 2004). Vielmehr strebten sie an, sich in der neuen Umgebung als Gutsbesitzer, Händler oder Beamte zu etablieren (Furlong, 1978, S. 27f.; Alemann, 1989).

Für die Deckung der nötigen handwerklichen Tätigkeiten warben die Spanier am Río de la Plata „Andere“ an: Zum einen wurden Sklaven eingesetzt, zum anderen immer wieder spanische und andere Einwanderer gewonnen, welche ihrerseits oft Sklaven als Gehilfen – gelegentlich ausdrücklich Lehrlinge (*aprendices*) genannt – einstellten (Johnson, 1997).

Diese Bedingungen trugen dazu bei, dass sich im Río de la Plata-Raum im Vergleich zu Europa keine „authentische Zunftstradition“ entwickelte (Mariluz Urquijo, 2002, S. 87). Während Spanien und einzelne spanische Kolonialgebiete über organisierte Zünfte verfügten, lassen sich bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts am Río de la Plata noch nicht einmal Versuche von Handwerkern finden, sich in Zünften nach der westeuropäischen Tradition zu organisieren.

Im Zusammenhang mit der marginalen Rolle des Handwerks und der verbreiteten Arbeitsstruktur (Einwanderer-Handwerksmeister und Sklaven-Gehilfen) wurden die importierten Elemente der alteuropäischen handwerklichen Tradition am Río de la Plata weitgehend umgeformt. Zwar behielten südamerikanische Werkstätten die aus Europa stammende hierarchische Organisationsstruktur mit ihren Kategorien Meister (*maestro*), Geselle (*oficial*) und Lehrling (*aprendiz*) bei. Doch im Unterschied zu Europa setzten sich keine verbindlichen beruflichen „Ordnungs-Maßstäbe“ durch (vgl. Schriewer & Harney, 2000, S. 146). Ausbildungsverhältnisse, die Benutzung von Titeln, die Ausübung der Berufe oder die Qualität der Arbeit blieben somit unreguliert, weshalb die importierten handwerklichen Kategorien auch teilweise andere Bedeutungen als in Europa annahmen. Zum Beispiel wurde der Begriff des Lehrlings nur selten für jemanden angewandt, der dabei war, einen Beruf zu erlernen. Viel öfter handelte es sich um Sklaven, später auch um Minderjährige und Frauen, welche anstatt einen Beruf schrittweise vollständig zu erlernen, hauptsächlich als billige Gehilfen dienten (Sábato & Romero, 1992, S. 177; Mariluz Urquijo, 2002, S. 121; Johnson, 1997, S. 13).



### 3.2 Ein gesellschaftspolitisches Steuerungsinstrument: Die Berufsbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Am Übergang vom 19. zum 20. Jh. rückte das Fehlen von Berufsbildungsangeboten verstärkt in den Vordergrund bildungspolitischer Debatten. Denn während im Rahmen der Nationalstaatsbildung seit Mitte des 19. Jahrhunderts der Grundschulbildung und der Vorbereitung von politischen und Verwaltungseliten auf Sekundarschulebene große Aufmerksamkeit geschenkt worden war, war die Schaffung von bis dahin im Land praktisch nicht vorhandenen beruflichen Ausbildungsinstitutionen nicht Teil der modernen Bildungspolitik gewesen (vgl. u.a. Tedesco, 1993; Puiggrós, 2003; Albergucci, 1996). Doch als Folge der enormen Immigrationsströme aus Europa seit den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts etablierten sich Mittel- und Arbeiterschichten, die ihre stetig wachsenden Ansprüche auf Bildung und politische Partizipation geltend machten bzw. sich in neu gegründeten Arbeiterorganisationen und Protestbewegungen organisierten. Vor diesem Hintergrund begannen Mitglieder der sozialen und politischen Eliten vor der Einförmigkeit, vor allem der Sekundarschulbildung, zu warnen, da diese schwere Folgen für die politische, wirtschaftliche und soziale Ordnung des Landes hätte. Sie würde einerseits zu einem Überschuss an humanistisch ausgebildeten Arbeitskräften führen – in ihren Worten: zu einem „akademischen Proletariat“ (Lestard, 1919, S. 1). Andererseits würden sich die einzelnen Industriezweige aufgrund der fehlenden Qualifizierung der Arbeiter nicht recht entwickeln und sich zugleich große Teile der Bevölkerung den eigenen Unterhalt nicht sichern können, was wiederum die soziale Stabilität des Landes gefährden würde.

In diesem Zusammenhang wurde eine Vielzahl von Gründungs- und Reformmodellen hinsichtlich berufsbildender Angebote in Betracht gezogen. Angesichts der schwachen Tradition und Organisationsstrukturen der handwerklichen Welt einerseits und der eigentlichen Motivation dieser Initiativen andererseits behandelten die Projekte und Debatten aber kaum technisch-gewerbliche Fragen (wie etwa definierte Fertigkeiten, konkrete Aufgaben oder zu erzielende Berufsprofile). Wie die Diskursanalyse der Quellen zeigt,<sup>13</sup> die die Autorin dieses Beitrags im Rahmen ihrer Doktorarbeit durchgeführt hat (Oelsner, 2012), konnte die berufliche Ausbildung vielmehr als ein ‚gesellschaftspolitisches Steuerungsinstrument‘ beachtet werden, das die befürchteten Gefahren kontrollieren konnte. So schrieben die Eliten der beruflichen Ausbildung die Funktionen zu, a) den Arbeitern Disziplin beizubringen, ihre finanzielle Selbstständigkeit zu ermöglichen und somit zur sozialen Befriedung beizutragen sowie b) die ambitionierten Mittelschichten weg von der Elitenbildung und der Politik auf den Weg der Arbeit umzuleiten (vgl. auch Tedesco, 1993).

Nach erfolglosen Reformversuchen wurde schließlich 1917 (wobei nur für die folgenden zwei Jahrzehnte) ein Berufsbildungsmodell umgesetzt, das der schwachen beruflichen Tradition und den gesellschaftspolitischen Sorgen entsprechend beruflich wenig differenziert war und vornehmlich eine soziale Funktion erfüllte. Es wurden Gewerbeschulen (*Escuelas de Artes y Oficios*) eingerichtet (zunächst eine pro Provinz),<sup>14</sup> die laut Gesetzgebung und Berichten der Schulleiter an erster Stelle darauf abzielten, durch eine Ausbildung den „Arbeitern“ oder „Massen“ zu

---

13 Hauptsächlich Parlamentsdebatten (1900–1918), jährliche Memoires des Erziehungsministeriums (1909–1935) und die Zeitschrift des Argentinischen Industrieverbandes (*Unión Industrial Argentina, UIA*) (1897–1918).

14 Siehe Erlass und Lehrplan des Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1918, S. 62ff.).

ermöglichen, „alleine im Kampf ums Überleben zurechtkommen“ (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1921, S. 275). Im Vordergrund stand nicht der Erwerb bestimmter Kenntnisse und konkreter Arbeitsfertigkeiten, sondern vielmehr sollte „auf eine systematische Weise die Gewohnheit der Arbeit“ vermittelt (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1926, S. 276), „die Lust auf Arbeitssamkeit und das korrekte Benehmen“ entwickelt (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1920, S. 319) und „die Liebe für die Arbeit“ herausgebildet werden (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1921, S. 294). So war das vom Zentralstaat einheitlich geplante Ausbildungsangebot auch nicht auf den Bedarf der Industrien und der jeweiligen Regionen ausgerichtet, sondern an nur drei Berufssparten landesweit orientiert: 1) Schreinerei, 2) Schlosserei und Montage sowie 3) landwirtschaftliche Mechanik. Im Unterschied zu bspw. den gleichnamigen französischen oder anderen lateinamerikanischen Gewerbeschulen – die sich im Rahmen des Schulsystems etablierten, Verbindungen mit höheren Bildungsstrukturen herstellten oder sich gar selber in höhere Bildungseinrichtungen umwandelten (vgl. Day, 1987; Mayor Mora, 1997; Heuguerot, 2002) – blieben die argentinischen Gewerbeschulen von den restlichen Schulstrukturen getrennt und auf ihr Ziel beschränkt, Jugendlichen Arbeitsdisziplin beizubringen und eine elementare Ausbildung in wenigen Berufssparten anzubieten.

### 3.3 „Das Vaterland schmieden“: Die Berufsbildung während der Regierungszeit Peróns und nach Peróns Sturz

Mit der Regierung Peróns und ihren revolutionären Gesellschaftsvorstellungen sollten die eher bescheidenen Berufsbildungsstrukturen, die ab 1917 errichtet wurden, ab Mitte der 1940er Jahre als ein differenziertes Berufsbildungssystem ausgebaut werden. Die massiven Reformen im Bereich der beruflichen Ausbildung waren Teil eines umfangreicheren Programms national-populistischer Ausrichtung, das auf „wirtschaftliche Unabhängigkeit“, „politische Souveränität“ und „soziale Gerechtigkeit“ als Basis für das „Neue Argentinien“ abzielte (Rein, 1998, S. 16ff.; Buchrucker, 1982, S. 438ff.).

Das Berufsbildungssystem, das die Regierung Peróns schrittweise bis 1955 unter der Obhut der neu geschaffenen Berufsbildungskommission (*Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, CNAOP*) des Staatssekretariats für Arbeit aufbaute, bestand aus verschiedenen Ausbildungsstufen mit unterschiedlichen Ausrichtungen.<sup>15</sup> Die erste Systemstufe bot eine dreijährige Ausbildung in Fachrichtungen wie Mechanik, Schreinerei, Schlosserei, Drechslerei, Gießerei, Elektrotechnik, Motoren, Maurerhandwerk, Funkverkehr, Fernmeldewesen, Installation oder Bauzeichnen an (Secretaría de Trabajo y Previsión, 1948, S. 589ff.). Je nach Arbeitssituation und Ausbildungsniveau der Jugendlichen waren verschiedene Arten von Kursen und Schulen vorgesehen, wobei die ganztägigen Fabrikschulen (*Escuelas-Fábricas*) zum Leitmodell dieser Ausbildungsstufe wurden. Die zweite Systemstufe war auf die Ausbildung von Fabriktechnikern in den Berufssparten Elektrotechnik und Mechanik ausgerichtet. Die Ausbildung dieser Stufe wurde in Abendkursen organisiert, die 20 Wochenstunden über vier Jahre betrugen (vgl. CNAOP, 1950). Die dritte und höhere Stufe des Systems war die Arbeiteruniversität (*Universidad Obrera Nacional*) für die Aus-

15 Zur Definition der verschiedenen Ausbildungsstufen siehe Erlass 14 538 (República Argentina, 1944, 13. Juli) und Erlass 13 229 (República Argentina, 1948, 31. August).

bildung von Fabrikingenieuren. Die Eröffnung regionaler Fakultäten ermöglichte eine diversifizierte Umsetzung der verschiedenen festgelegten Fachrichtungen in unterschiedlichen Städten (Dussel & Pineau, 1995, S. 147f.). Die Ausbildung fand abends statt, dauerte fünf Jahre und bot Fachausrichtungen wie Bauwesen, Stahlbetonbau, Sanitärtechnik, Maschinenbau, Fahrzeugbau, Bahntransport und -mechanik, elektrische Einrichtungen, Elektromechanik, Flugzeugbau und Textilindustrie (CNAOP, 1953a, S. 45ff.).

Der Umfang und die Systematisierung, die das peronistische Ausbildungssystem erreichte, sind einerseits auf seinen Stellenwert im umfangreicheren Reformprogramm der Regierung zurückzuführen. Dazu trugen aber andererseits auch im großen Maße, so das hier vertretene Argument, vom Peronismus bewusst konstruierte Repräsentationen des Arbeiters, der Arbeit und des Lehrlings bei, die u.a. mittels Denkmäler, Bilder, Veranstaltungen, Veröffentlichungen und Schulbücher öffentlich inszeniert wurden.

Den Arbeiter definierte die peronistische Regierung als Hauptfigur des geplanten wirtschaftlichen und sozialen Wandels und stilisierte ihn zum Helden der „peronistischen Revolution“ (vgl. Gené, 2005, S. 65). Einige Beispiele hierzu bieten neben zahlreichen Reden auch Schulbücher, die während der Regierungszeit Peróns für den Unterricht in Grundschulen gedruckt wurden. Darin erschienen oft Bilder von Arbeitern im Einsatz, die bspw. mit ihren Werkzeugen das „Vaterland schmieden“ (vgl. de Silveira, 1953, Buchdeckel). Ebenso glorifizierten die von der Regierung imposant gestalteten Feiern zum Tag der Arbeit den Arbeiter: Sie dauerten mehrere Tage, fanden auf Plätzen und in Straßen statt und schlossen u.a. Reden von Perón und Evita, Paraden mit Nationalfahnen, die Nationalhymne sowie das von der Regierung verfasste Lied an die Arbeit ein. Ihrerseits wurde die manuelle Arbeit auf die gleiche Ebene wie die intellektuelle Arbeit gesetzt. Der sog. „peronistische Atlas“ von 1950 (Presidencia de la Nación, 1950, S. 154), der die peronistische Doktrin und Errungenschaften mit Bildern illustrierte, zeigte wie „jetzt“ im Vergleich zu „früher“ der Arzt, der Beamte, der Industriearbeiter und weitere einfache Arbeiter auf einer gleichen Ebene standen. Im Gegensatz zu den verbreiteten Vorstellungen der manuellen Arbeit als ‚versklavend‘ und ‚entwürdigend‘ bemühte sich die Regierung ebenso darum, zu vermitteln, „dass ARBEIT WÜRDE VERLEIHT“ (Ministerio de Educación, 1950, S. 5; Blockschrift im Original) – ein Motto, das sie sich als Teil ihrer Philosophie aneignete. Der Lehrling schließlich, der im argentinischen Kontext bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts meistens nur eine Hilfskraft war, die man für grobe einfache Aufgaben heranzog und der man wenig bezahlte (Mariluz Urquijo, 2002; Sábató & Romero, 1992), wurde im peronistischen Diskurs zum Zukunftsträger der Nation modelliert. Auch zum Lob des Lehrlings wurden Feierlichkeiten und Preisverleihungen eingeführt. In Reden und Veröffentlichungen wurde er dabei als „definitive Hoffnung“ (CNAOP, 1952, S. 1), „Frühling des Vaterlandes“, „florierende Kraft“ verherrlicht, die zur „Größe und zum Fortschritt der Nation“ beitrug (CNAOP, 1953b, S. 3).

Doch 1955 wurde Perón durch einen Militärputsch gestürzt. Die von Perón eingeführten Privilegien der Arbeiterklasse wurden wieder zurückgenommen und alle Symbole, Begriffe oder Bilder, die mit der peronistischen Bewegung in Verbindung gesetzt werden konnten, verbannt. Mit der Verdrängung des peronistischen Repräsentationskomplexes und insbesondere des idealisierten Arbeiters verloren die Berufsbildungsstrukturen ihre Sinnstiftung und damit ihre Bedeutung.

Tatsächlich fiel in den darauf folgenden Jahren das peronistische Berufsbildungssystem allmählich auseinander. Der Schwerpunkt des beruflich-industriel-

len Bildungsbereiches wurde von der Ausbildung qualifizierter Arbeiter auf die Ausbildung von Industrietechnikern verlegt (Albergucci, 1996, S. 576f.): Alte Einrichtungen wie die Fabrikschulen und Fortbildungsschulen für Arbeiter wurden als solche abgeschafft und in Sekundarschulen für Technische Bildung (*Escuelas Nacionales de Educación Técnica, ENET*) umgewandelt, wodurch die Berufsbildung „theoretisiert“ wurde (vgl. Schriewer, 1995, S. 254). Als Teil dieses Akademisierungsprozesses verlor die praxisorientierte und fachbezogene elementare Berufsbildung auf Facharbeiterebene ihre Institutionen und Anerkennung. Sie rückte in den Hintergrund, wurde institutionell zersplittert und fiel schließlich maßgeblich in die Informalität. Der Staat beschränkte sich darauf, berufliche Ausbildungskurse für jeweils verschiedene Berufssparten in Ausbildungszentren in verschiedenen Provinzen sowie in Gefängnissen, Krankenhäusern und Kasernen zu organisieren (Nieva & Serrao, 1996, S. 66). Dieses Gestaltungsmuster der Berufsbildung, die sich in den 1960er Jahren herausbildete, ist trotz sukzessiver Reformbemühungen bis heute aktuell.

### 3.4 Fazit: Das institutionengeschichtliche Verlaufsmuster der beruflichen Ausbildung in Argentinien

So durchlief die Berufsbildung historisch eine institutionelle Entwicklung mit verschiedenen Stationen: von ihrem Import aus Europa und gleichzeitiger Verstümmelung durch Kolonialstrukturen, über ihre bescheidene schulische Institutionalisierung um 1920 sowie ihren Ausbau als umfangreiches Berufsbildungssystem während der 1940er und 1950er Jahre bis hin zu ihrer Fragmentierung in den 1960er Jahren, die bis heute andauert: ein „institutionengeschichtliches Verlaufsmuster“, wie es Jürgen Schriewer in Bezug auf den französischen Fall nennt, das die Berufsbildung „bis in die jüngste Zeit zu keiner dauerhaften Stabilisierung gelangen ließ“ (1995, S. 250).<sup>16</sup> Zu diesem Verlaufsmuster hat in großem Maße, wenngleich nicht ausschließlich, die in der Gesellschaft vorhandene berufsbezogene Semantik beigetragen. Denn, wie in diesen Abschnitten dargestellt, dominieren seit der Kolonialzeit bis in die Gegenwart nicht nur unstabile Berufsbildungsstrukturen, sondern auch – als deren historisch-semantische Grundlage – der niedrige soziale Stellenwert manueller Berufe und unpräzise Konzepte des Beruflichen.

## Literatur

- Albergucci, R. H. (1996). *Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Alemann, R. (1989). *Breve historia de la política económica argentina 1500–1989*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Andrada, M., Narodowski, M. & Nores, M. (2002). *La evaluación de la educación en la Argentina: Desde los operativos nacionales hasta los boletines escolares: 1993–2001*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (4), 487–504.

16 Mit dem Begriff des „institutionengeschichtlichen Verlaufsmusters“ meint Schriewer (1995) das Muster, nach welchem sich die Institutionen (in diesem Fall der Berufsbildung) historisch entwickelt haben, das aus den Wegen, die sie gemacht, oder aus den Veränderungen, die sie erlitten haben, resultiert.

- Bernecker, W. L. (2004). Die wirtschaftliche Entwicklung Lateinamerikas in der Neuzeit. In M. Kaller-Dietrich, B. Potthast & H. W. Tobler (Hrsg.), *Lateinamerika. Geschichte und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 55–76). Wien: Promedia Verlag.
- Bezem, P., Mezzadra F. & Rivas, A. (2012). *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo: Informe final*. Buenos Aires: CIPPEC, Programa de Educación Área de Desarrollo Social.
- Birle, P., Bodemer, K. & Pagni, A. (2010). Einleitung. In P. Birle, K. Bodemer & A. Pagni (Hrsg.), *Argentinien heute. Politik, Wirtschaft, Kultur* (2. neu bearbeitete Aufl.) (S. 9–14). Frankfurt a.M.: Vervuert Verlag.
- Buchrucker, C. (1982). *Nationalismus, Faschismus und Peronismus 1927–1955. Ein Beitrag zur Geschichte der politischen Ideen in Argentinien*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Canessa de Sanguinetti, M. (2000). *El bien nacer. Limpieza de oficios y limpieza de sangre: raíces ibéricas de un mal latinoamericano. Del siglo XIII al último tercio del siglo XIX*. Montevideo: Ediciones Santillana.
- Carnoy, M. & Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? *Comparative Education Review*, 46 (1), 1–9.
- CIA (2012). *The World Factbook*. Verfügbar unter: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ar.html> [04.01.2013].
- Clement, U. (1996). Vom Sinn beruflicher Bildung. Zur Modellbildung in der vergleichenden Berufsbildungsforschung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92 (6), 617–626.
- CNAOP (1953a). *Universidad Obrera Nacional. Reglamento de Organización y Funcionamiento*. Buenos Aires.
- CNAOP (1953b). *Aprendizaje 11*. Buenos Aires.
- CNAOP (1952). *Aprendizaje 2*. Buenos Aires.
- CNAOP (1950). *Planes de estudio y programas del Ciclo Técnico*. Buenos Aires.
- Day, Charles R. (1987). *Education for the industrial world: The écoles d'arts et métiers and the rise of French industrial engineering*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- de Silveira, M. A. (1953). *Forjando la patria: libro de lectura para tercer grado*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Deißinger, T. (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsbildung*. Marktschwaben: Eusl.
- Dorfman, A. (1970). *Historia de la industria argentina*. Buenos Aires: Solar – Hachette.
- Dussel, I. & Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. In A. Puiggrós (Ed.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945–1955)* (S. 107–173). Buenos Aires: Galerna.
- Furlong, G. (1978). *Las industrias en el Río de la Plata desde la colonización hasta 1778*. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia.
- Gallart, M. A. (1994). Latin America: Articulation of Education, Training, and Work. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2. Aufl.) (S. 3256–3262). Oxford: Pergamon.
- Gallart, M. A. (1987). *Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados* (Cuaderno del CENEP No. 38–39). Buenos Aires: CENEP.
- Gené, M. (2005). *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo. 1946–1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Georg, W. (1997). Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In R. Arnold & B. O. Dobischat (Hrsg.), *Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag* (S. 153–166). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Greinert, W.-D. (1999). *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution: Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Gurk, C. (2012). Frau Kirchner greift ein. *Zeit Online*, 20, 10.05.2012. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2012/20/Argentinien-Krise> [04.01.2013].
- Gvirtz, S., Beech, J. & Oria, A. (2008). Schooling in Argentina. In S. Gvirtz & J. Beech (Eds.), *Going to School in Latin America* (S. 5–33). Westport, CT, London: Greenwood Press.
- Gvirtz, S., Larripa, S. & Oelsner, V. (2006). Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14 (18). Verfügbar unter: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/89> [10.05.2013].
- Halperin Donghi, T. (1982). *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Hanson, M. (1997). *La descentralización educacional: Problemas y desafíos* (Documento No. 9). Santiago de Chile: PREAL. Verfügbar unter: <http://www.cepi.us/posgrado/recursos/archivos/ebooks/hanson9.pdf> [10.05.2013].

- Harney, K. (2004). Berufsbildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 153–173). Weinheim, Basel: Juventa Verlag.
- Harney, K. (1990). Zum Beginn von Anfang und Ende: Tradition und Kontingenz der Berufsausbildung am Beispiel schwerindustrieller Betriebsformen. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik* (S. 206–227). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Harney, K. (1985). Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In Verband der Lehrer an berufsbildenden Schulen und Kollegschaften (Hrsg.), *Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung* (S. 118–130). Krefeld: van acken Druckerei & Verlag.
- Harney, K. & Tenorth, H.-E. (1986). Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis. Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preussen bis 1914. *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1), 9–14.
- Heuguerot, M. C. (2002). *El origen de la Universidad del Trabajo del Uruguay: “una colmena sin zánganos” (1878–1916)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- INDEC (2012). *Gráfico: incidencia de la pobreza y la indigencia en el total de aglomerados urbanos y regiones estadísticas. Primer semestre 2012*. Verfügbar unter: <http://www.indec.gov.ar/> [04.01.2013].
- INDEC (2010a). *Población total y variación intercensal absoluta y relativa por comuna. Años 2001–2010*. Verfügbar unter: <http://www.indec.gov.ar/> [03.05.2012].
- INDEC (2010b). *Provincia de Buenos Aires, 24 partidos del Gran Buenos Aires. Población total por sexo e índice de masculinidad, según edad en años simples y grupos quinquenales de edad. Año 2010*. Verfügbar unter: <http://www.indec.gov.ar/> [03.05.2012].
- INDEC (2010c). *Total del país. Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios en viviendas particulares por sexo, según edad en años simples y grupos quinquenales de edad. Año 2010*. Verfügbar unter: <http://www.indec.gov.ar/> [14.08.2012].
- INDEC (2010d). *Total del país. Población afrodescendiente en viviendas particulares por sexo, según grupo de edad. Año 2010*. Verfügbar unter: <http://www.indec.gov.ar/> [14.08.2012].
- INDEC (2010e). *Total del país. Población total nacida en el extranjero por lugar de nacimiento, según sexo y grupos de edad. Año 2010*. Verfügbar unter: <http://www.indec.gov.ar/> [01.01.2013].
- INDEC (2010f). *Tasas de repitencia, sobreedad, y abandono interanual por nivel de educación, por provincia. Total del país. Año 2009–2010*. Verfügbar unter: <http://www.indec.gov.ar/> [15.02.2013].
- Johnson, L. L. (1997). *The development of slave and free labor Regimes in late colonial Buenos Aires, 1770–1815* (Occasional Paper No. 9). Latin American Studies Consortium of New England, University of Connecticut, University of Massachusetts/Amherst, Brown University.
- Kraus, K. (2007). Die ‚berufliche Ordnung‘ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration. *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (3), 382–398.
- Lestard, G. H. (1919). Educación económica de la juventud argentina. *Boletín de la Unión Industrial Argentina* 33 (610), 1–3.
- Mariluz Urquijo, J. M. (2002). *La industria sombrerera porteña, 1780–1835. Derecho, sociedad, economía*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, Editorial Dunker.
- Mayor Mora, A. (1997). *Cabezas duras y dedos inteligentes: Estilo de vida y cultura técnica de los artesanos colombianos del siglo XIX*. Bogotá: Colcultura.
- Ministerio de Educación (1950). *Suplemento del Boletín de Informaciones* 113 (28. April).
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1926). *Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación por el ministro de justicia e instrucción pública Dr. Antonio Sagarna. Año 1925* (Band II). Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso y Cía.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1921). *Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación por el ministro de justicia e instrucción pública Dr. José S. Salinas. Año 1920* (Band II). Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso y Cía.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1920). *Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación por el ministro de justicia e instrucción pública Dr. José S. Salinas. Año 1919* (Band II). Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso y Cía.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1918). *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1917* (Band IV). Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Munzinger-Archiv (2006). *Argentinien*. Ravensburg: Munzinger-Archiv.
- Narodowski, M. & Moschetti, M. (2012). La educación privada en Argentina después de los neoliberales y de los antineoliberales. *Síntesis educativa*, 23.03.2012. Verfügbar unter:

- http://sintesis-educativa.com.ar/index.php?option=com\_content&view=article&id=1118:la-educacion-privada-en-argentina&catid=2:colaboraciones&Itemid=5 [12.02.2013].
- Narodowski, M. & Nores, M. (2000). *¿Quiénes quedan y quiénes salen? Características socio-económicas en las escuelas públicas y privadas de la Argentina*. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.
- Nieva, O. & Serrao, R. (1996). Las actividades educativas del sindicalismo argentino. *Boletín Cinterfor* 135 (April-Juni), 63–78.
- Oelsner, V. (2012). „Produzenten statt Parasiten“: *Entwürfe und Wirklichkeiten beruflicher Ausbildung im modernen Argentinien*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Oelsner, V. (2010). Political uses of educational assessment systems: The case of the Argentina. *Tertium Comparationis*, 16 (1), 93–112.
- Oelsner, V. (2007). Die Europäische Einwanderung in Argentinien 1810–1914. Politikkonzepte, staatliche Förderung und Auswirkungen auf die argentinische Arbeitswelt. *Themenportal Europäische Geschichte*. Verfügbar unter: [http://www.europa.elio-online.de/Portals/\\_Europa/documents/B2007/E\\_Oelsner\\_Einwanderung.pdf](http://www.europa.elio-online.de/Portals/_Europa/documents/B2007/E_Oelsner_Einwanderung.pdf) [10.05.2013].
- Presidencia de la Nación (1950). *Argentina: justa, libre y soberana*. Buenos Aires: Peuser.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. In A. Puiggrós (Ed.), *Escuela, democracia y orden (1916–1943)* (S. 15–98). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Quiroz, F. (1995). *Gremios, Razas y Libertad de Industria*. Lima Colonial. Lima: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rein, M. E. (1998). *Politics and Education in Argentina, 1946–1962*. Armonk, New York & London: M.E. Sharpe.
- Riquelme, G. C. & Herger, N. (2005). Educación y formación para el trabajo en Argentina: Resignificación y desafíos en la perspectiva de los jóvenes y adultos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (39). Verfügbar unter: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/144> [27.08.2012].
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.
- Romero, J. L. (2004). *Latinoamérica. Las ciudades y las ideas* (2. Aufl.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sábato, H. & Romero, L. A. (1992). *Los trabajadores de Buenos Aires. La experiencia del mercado: 1850–1880*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Schriewer, J. (1995). Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In H. Blankertz et al. (Hrsg.), *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9) (S. 250–285). Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag.
- Schriewer, J. & Harney, K. (2000). Beruflichkeit versus culture technique. Zu einer Soziogenese arbeitsbezogener Semantik. In P. Wagner, C. Didry & B. Zimmermann (Hrsg.), *Arbeit und Nationalstaat. Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive* (S. 128–168). Frankfurt a.M. & New York: Campus Verlag.
- Secretaría de Trabajo y Previsión (1948). *Memoria Año 1947*. Buenos Aires.
- SITEAL (2012). *Perfiles de países: Argentina*. Verfügbar unter: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil\\_argentina.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_argentina.pdf) [04.01.2013].
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880–1945)* (2. Aufl.). Buenos Aires: Ediciones del Solar.
- Tedesco, J. C. & Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y Particularidades* (Entwurf zur Diskussion). Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID. Verfügbar unter: <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf> [10.05.2013].
- Vera de Flachs, M. C. (2006). Notas para la Historia de la Universidad en Argentina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 65–112.
- Wolf, S. (2011). Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107 (4), 543–567.
- Zhang, Y., Postlethwaite, T. N. & Grisay, A. (Eds.). (2008). *A view inside primary schools*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Verfügbar unter: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/weio8-en.pdf> [10.05.2013].